

Kirchner, Constanze: Basiskompetenzen in der Grundschule. Zwischen Subjekt- und Sachorientierung. In: Penzel, Joachim/ Meinel Frithjof (Hg.): Gestalten und Bilden. Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht. München (kopaed) 2010, S. 37 - 52

Basiskompetenzen in der Grundschule. Zwischen Subjekt- und Sachorientierung

Constanze Kirchner

Ein Blick in die Grundschullehrpläne zum Fach Kunst zeigt: Von der Wahrnehmungssensibilisierung über die Materialerfahrung hin zu bildnerischen Mitteln (Kontraste, Rhythmus, Komposition usw.), diversen Verfahren wie malen, drucken, bauen, spielen, mit Medien gestalten sowie der Kenntnis handwerklicher Techniken finden sich listenweise Aufzählungen von Aspekten, die Kinder im Laufe ihrer Grundschulzeit erwerben sollen – als sogenannte Basiskompetenzen im Fach Kunst oder Gestalten. Aber sind das wirklich fachliche Basiskompetenzen? Selbstverständlich sind diese Aspekte Teil jener Kompetenzen, die es im Fach Kunst zu erwerben gilt. Doch sie reduzieren die komplexen Bildungschancen, die durch die Produktion, Rezeption und Reflexion von Bildern möglich sind, auf den eindimensionalen Erwerb von Gestaltungsprinzipien, Techniken und handwerklichen Fertigkeiten. Bildungschancen, und damit Kompetenzen, die aus dem produktiven und reflexiven Umgang mit visuellen Phänomenen des Alltags, mit dreidimensional Gestaltetem und räumlich Inszeniertem, mit Medienbildern und Kunstwerken, Architektur, gestalteter Umwelt, mit bildnerischen Schülerarbeiten usw. resultieren, sind jedoch wesentlich breiter gefächert.

Was sind also Basiskompetenzen, die es innerhalb der Grundschulzeit zu erwerben gilt und welche Rolle spielen diese Kompetenzen innerhalb von Bildungsprozessen? Sollte sich dies beantworten lassen, stellen sich zwei weitere Fragen, einerseits wie diese Basiskompetenzen erfasst und andererseits wie die individuellen Belange der kreativen Persönlichkeitsentwicklung, die in unserem Fach eine besondere Rolle spielen, berücksichtigt werden können.

Basiskompetenzen Kunst

Basiskompetenzen, die es im Fach Kunst zu erwerben gilt, beziehen sich klassischerweise auf die drei Bereiche 1) Produktion, 2) Rezeption und 3) Reflexion.

1) Im Bereich der Produktion, also dem gestalterischen Handeln, bedeutet das, Ideen zu entwickeln, sich etwas vorzustellen, zu phantasieren, darüber nachzudenken, wie etwas bildnerisch geordnet dargestellt werden kann, sich gestalterische Realisierungsmöglich-

keiten zu überlegen, das heißt, wie etwas bildnerisch gestaltet und ausgedrückt werden kann. Zugleich gehören Vorstellungskraft und Risikofreude dazu, etwas auszuprobieren sowie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, etwas tatsächlich hervorzubringen, das der gewünschten Intention entspricht, – und dabei noch bildnerische und technische Mittel adäquat einzusetzen. Freilich sind hierfür verfahrenstechnische und handwerkliche Kenntnisse Voraussetzung.

2) Für den Bereich der Rezeption heißt das, Bilder genau betrachten zu können, zu beschreiben, zu deuten und zu verstehen. Subjektive Anmutung, emotionale Betroffenheit, Assoziationen, präzise Beobachtungen von Form-Inhalt-Beziehungen bestimmen die Deutungsansätze. Sinnzusammenhänge werden im gemeinsamen Gespräch erschlossen, wofür auch Kontextwissen recherchiert und herangezogen werden kann.

3) Über Reflexionskompetenz zu verfügen meint, über fremde Bilder kommunizieren zu können, Bilder einzuordnen und zu beurteilen. Reflexionskompetenz bedeutet auch, eigene Bilder zu präsentieren, sie verbessern zu können und das Vermögen, von anderen zu lernen sowie die eigenen gestalterischen Stärken und Schwächen einzuschätzen.

Diese knapp formulierten Fähigkeiten sind zu großen Teilen sachorientierte Kompetenzen, die im Laufe der Grundschulzeit auf einem bestimmten Niveau erlernt werden sollen. Dass im Kunstunterricht in der Grundschule der Schwerpunkt auf der gestalterischen Produktion liegt, ist mit der Breite kindlicher Ausdrucksbedürfnisse zu begründen und somit dem Alter angemessen. Grundsätzlich aber sind die Bereiche Produktion, Rezeption und Reflexion auf das Engste miteinander verzahnt. Denn – und hier kommt die Subjektorientierung hinzu – die Identität einer Person basiert auf inneren Bildern und entwickelt sich ebenso durch den eigenen bildnerischen Ausdruck wie durch die Auseinandersetzung mit äußeren Bildern.

Subjektorientierung bedeutet, nicht nur von den Interessen, dem Spielvermögen, den Ausdruckswünschen, dem Forscherdrang der Kinder auszugehen, sondern auch solche Bildungsleistungen unseres Fachs zu berücksichtigen, die nicht direkt abprüfbar sind. Konkret heißt das, die Kinder in ihren Symbolbildungsprozessen, ihren Verarbeitungsmöglichkeiten und in ihren kreativen Fähigkeiten zu unterstützen, indem wir sie anregen:

- aktiv innere Bilder und Phantasien zu entwickeln. Denn das Vorstellungsvermögen ist geschwächt, weil die schnellen Medienbilder passiv verfolgt werden müssen, um sie zu verstehen.

- Mut zu haben, unkonventionelle Lösungen zu entwickeln und Risikobereitschaft im Experimentieren zu zeigen. Werden das flexible Denken und die Imaginationskraft gefördert, wächst die Unterschiedlichkeit der Ideen.
- Erlebnisse bildnerisch zu ordnen und zu strukturieren. Das gestalterische Umsetzen bedeutet, Ereignisse verlangsamt zu verarbeiten. Dadurch wird der Verarbeitungsprozess intensiviert.
- Materialien zu erkunden und zu verarbeiten. Entwicklungsdefizite können durch motorische und haptische Erfahrungen kompensiert werden. Ich-Stärke entsteht auch durch handwerkliche Fertigkeiten.
- nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten zu nutzen, um innere Welten kommunikel zu machen. Denn Gestalten heißt auch, bildnerisch in Dialog zu treten, eine Brücke von innen nach außen zu bauen, etwas hervorzubringen, das als Gegenüber kommunizierbar wird.
- Aktivität, Anstrengung und Ausdauer im Herstellen und Auseinandersetzen zu zeigen. Nur wenn eine Herausforderung angenommen, ein gestaltetes Werk vollbracht ist, entstehen Kompetenzgefühle, die das Selbstbewusstsein stärken.
- über eigene und fremde Bilder zu sprechen. Mit der Kommunikation über Bilder und mit den Symbolbildungsprozessen wird die Sprachentwicklung gefördert, Sinn zu stiften geübt und Bildverstehen eingeleitet.

Diese spezifischen Chancen zur Persönlichkeitsbildung in unserem Fach lassen sich nicht oder nur ansatzweise als erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten erfassen. Kompetenzen müssen jedoch erlernbares Wissen sein. Nur dann können sie beurteilt werden – und zwar als verfügbare Kenntnisse, die natürlich auch von Motivation, sozialem Vermögen und vom Wollen getragen sind, so Eckhard Klieme (2003), der Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse entwickelt hat. Die genannten subjektorientierten Bildungspotentiale sind aber fachliche Spezifika, die unmittelbar mit dem Bildungsauftrag unseres Fachs verwoben sind und insofern ebenfalls berücksichtigt werden müssen.

Zwischen Subjekt- und Sachorientierung

Mit Subjektorientierung sind die persönlichkeitsbildenden Anteile unseres Fachs in Bezug auf Kreativität und Vorstellungsbildung, Phantasietätigkeit und Genussvermögen, Identitätsentwicklung und das Ausbilden von Ich-Stärke gemeint. Die Sachorientierung

zielt auf Wissen und Kenntnisse, Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten sowie handwerkliche Fertigkeiten, die im Unterricht erworben werden. In diesem Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Sachorientierung stehen jene Basiskompetenzen, die es in der Grundschule zu erwerben gilt. Besonders zu berücksichtigen ist in diesem Problemfeld, dass gerade das in vielerlei Hinsicht heterogene Schülerklientel in der Grundschule von den kompensatorischen und kreativitätsfördernden Funktionen des Kunstunterrichts profitiert, wie einschlägige Studien belegen (Peschel 2008, Kirchner/ Peez 2009).

Statt jedoch diesem Spannungsfeld inhaltlich gerecht zu werden, verschärfen die curricularen Anforderungen der Fachlehrpläne das Dilemma einseitiger Kompetenzanforderungen: Denn obgleich die Inhalte und Themen meist altersgerecht angemessen sind, münden die Kompetenzformulierungen häufig in eine isolierte Aufzählung von Techniken und Gestaltungsmitteln, die am Ende des 2. oder 4. Schuljahres als anwendbares Wissen zur Verfügung stehen sollen, und es bleibt in der Regel offen, welche Kompetenzen sich genau hinter den einzelnen Formulierungen verbergen – wenn es zum Beispiel heißt, Kinder sollen Gestaltungsprinzipien und Fachwissen anwenden können: z.B. Hell-Dunkel-Kontraste, Figur-Grund-Beziehung, Muster skizzieren, Farbkreis, Montageplastiken schaffen, nageln, schrauben usw. Die Schwierigkeit bei diesen Formulierungen liegt vor allem darin, dass nahezu jede Zeichnung Hell-Dunkel-Kontraste beinhaltet und eine Figur-Grund-Beziehung aufweist. Die Konkretisierung im Detail fehlt. Es wird nicht gesagt, wodurch sich die Hell-Dunkel-Kontraste oder die Figur-Grund-Beziehung besonders auszeichnen oder inwiefern sich Kenntnisse zum Farbkreis in Malereien spiegeln sollen oder worin der Unterschied im Nageln von Erst- und Viertklässlern besteht etc.

Erst wenn diese gestalterischen und handwerklichen Kenntnisse genutzt werden, um neue komplexe Aufgaben zu lösen, verbunden mit ideenreichen, vielleicht auch ungewöhnlichen und originären Darstellungsmöglichkeiten, die Kinder als subjektiv bereichernd empfinden, können einerseits unterschiedliche Kompetenzniveaus entwickelt und es kann andererseits der Spagat zwischen Subjekt- und Sachorientierung verringert, wenn auch nicht aufgelöst werden. Im bildnerischen Gestalten spielt zudem sowohl im Hinblick auf die subjekt- wie auch auf die sachbezogenen Basiskompetenzen der individuelle Leistungsfortschritt eine besondere Rolle. Gerade weil so viele persönlichkeitsbildende Faktoren an das gestalterische Tun gebunden sind, müssen die individuellen Leistungsentwicklungen beobachtet, hinterfragt und honoriert werden. Doch genau darin liegen die Schwierigkeiten, Kompetenzstandards zu formulieren: Normativ festgeschriebene Leistungen lassen zu wenig Spielraum für die individuellen Entwicklungschancen der Kinder, das heißt auch eigenen Interessen nachzugehen, zu experimentieren und Darstellungsformen zu entwickeln, die dem subjektiven Ausdruck ent-

sprechen. Anhand einiger Beispiele soll das dargelegte Problem im Folgenden verdeutlicht werden.

Familienbilder im Unterricht

Traditionell ist das gestalterische Tun im Kunstunterricht an eine Aufgabe bzw. an eine Themenstellung gebunden – z.B. ein Familienbild zu gestalten. In der hier vorgestellten Unterrichtssequenz erzählen die Zweitklässler zunächst aus Erfahrung, wie Familien heute zusammenleben – mit Freunden der Mütter oder mit Stiefvätern, mit Halbgeschwistern oder ohne Geschwister, ohne Väter, mit der Oma, mit Hunden und Katzen usw. Sie berichten von arbeitenden und kochenden Müttern, Computer spielenden Vätern, nervigen Geschwistern etc. Im Rollenspiel und in Skizzen werden Vorstellungen entwickelt, Ideen umgesetzt, Rollenerwartungen geprüft, Dialoge über Rollenmuster geführt, die eigenen Erfahrungen mit denen anderer ausgetauscht, es wird in neue Rollen geschlüpft, damit experimentiert und viel mehr. Bildszenen gestalten die Kinder vor einem auf ein Leintuch aufgezeichneten Bilderrahmen.

Im nächsten Schritt vertieft die Beschäftigung mit verschiedenen historischen Familiendarstellungen die Auseinandersetzung mit dem Familienbild, die Gemälde werden nachgestellt, Details wie Haltungen, Blicke, Kleidung, Farbigkeit usw. werden studiert, die Rollen der Mutter, des Vaters, der Kinder untersucht.

In einem dritten Schritt können eigene »Familienszenen« mit verschiedenen Materialien, die verfügbar sind, hergestellt werden. Offene Unterrichtsformen erlauben, dass die Kinder ihren Ausdrucksbedürfnissen entsprechend Familienbilder entwickeln:

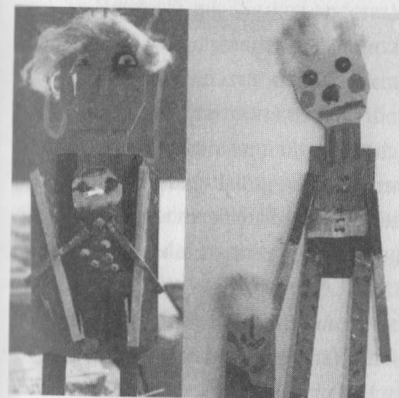


Abb. 1)

Die räumliche Darstellung von Mutter, Vater und zwei Kindern aus bemaltem Holz und textilen Applikationen (Abb. 1) beinhaltet nicht nur den Ausdruck von Zuneigung (ein Kind wird am Bauch getragen, das andere an der Hand gehalten), sondern zeugt auch von handwerklichem Können: Holz muss gesägt, genagelt und geleimt, zusätzliches Material angefügt werden. Der Umgang mit Laubsäge, Feile, Hammer, Schraubendreher und Schmirgelpapier wird geübt, diverse Verbindungstechniken werden kennengelernt. Darüber hinaus gestalten die Kinder ihre Figuren farbig mit Sorgfalt und Liebe zum Detail aus, wobei auch zusätzliche Materialien herangezogen werden. Die Leidenschaft und die Intensität im Gestalteten, die Zuwendung und Innigkeit im Miteinander lässt sich an den Figuren ablesen. Mit hoher Motivation werden gestalterische und handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und damit die Leistungen individuell gesteigert. Szenisch kann das häusliche Miteinander auch in die Gestaltung eines Schattenspiels münden oder auf direktem Weg mit Wachsmalkreiden auf Papier gebracht werden.

Im Schattenspiel müssen Szenen entwickelt, Texte geschrieben und Spannungsbögen hergestellt werden. Die Bühnengestaltung mit starken Hell-Dunkel-Kontrasten und atmosphärischer Farbigkeit bedarf exakter Konzeption hinsichtlich Gestaltung und Abfolge, Figuren sollten in charakteristischen Zügen und Proportionen wiedergegeben werden, die akustische Untermalung und die Nachvollziehbarkeit der Handlung müssen bedacht werden. Auch hier korrelieren erlernbare Inhalte und individuelle Ausdrucksbedürfnisse in hohem Maße. Gleiches gilt für die farbig gestaltete familiäre Situation auf dem üblichen DIN-A-3-Zeichenblock: Eine besonders charakteristische Szene muss erinnert und ausgewählt, bildnerisch geordnet und strukturiert, nachvollziehbar sowie farblich und räumlich prägnant dargestellt werden. Wie im Schattentheater greifen Text-Bild-Zusammenhänge ineinander.

In allen drei Beispielen wird das Imaginationsvermögen angeregt, es werden Ideen entwickelt, Gestaltungsaspekte reflektiert, Raumsituationen inszeniert, formale Mittel werden mit Inhalt verknüpft, das Ausdrucksvermögen wird erweitert und das Erfahrene verarbeitet. Gestaltungsprinzipien und technische Fertigkeiten müssen gezielt eingesetzt werden. In der Kommunikation mit anderen über die gestalteten Familienszenen können die Kinder die eigene Situation reflektieren, andere Familienmodelle kennenlernen und Kompetenzgefühle durch das Hervorgebrachte gewinnen, die wiederum das Selbstbewusstsein stärken.

Die beschriebenen Erkenntnisse aus der praktischen Auseinandersetzung können dann in einem weiteren Schritt auf das Betrachten und Verstehen von Kunstwerken angewendet und übertragen werden. Die Begegnung etwa mit Pablo Picassos »Picknick der Familie Soler« (1903) lässt die Kinder schnell feststellen, dass diese Familienmitglieder

wenig miteinander zu tun haben: Sie schauen sich nicht an, sitzen verloren beim Picknick nebeneinander, es findet keine Kommunikation statt. Die umgekippte Flasche, der tote Hase und der leere Teller unterstützen diesen Eindruck. Mit dem emotionalen Zugang, der auf dem gewonnenen Erfahrungshintergrund basiert, und der Beschreibung von Komposition, den Farben, Figuren, der Handlung, der Differenzierung der einzelnen Personen usw. entsteht Bild-Lese-Kompetenz: Das Deuten von Bildern verlangt, die jeweiligen Form-Inhaltsgefüge zu erkennen, Fachbegriffe zu erlernen und das Gesehene in den Gesamtkontext einzuordnen. Die Reflexion erfordert, inhaltliche Bezüge herzustellen – bis hin zu historisch-kulturellen Zusammenhängen, die etwa im Vergleich mit Gemälden aus anderen Jahrhunderten zu unterscheiden sind.

Einerseits zeigt das Beispiel eine klare Sachorientierung hinsichtlich der bereits genannten produktiven, rezeptiven und reflexiven Basiskompetenzen, die in diesem Unterrichtsbeispiel erworben werden können. Aber es verbindet sich auch eine ausgeprägte Subjektorientierung mit der Aufgabe, insbesondere aufgrund der individuellen Verarbeitung des Themas durch die intensive Reflexion, durch das Bewusstmachen von familiären Strukturen, durch die gestalterische Ordnung und bildnerische Strukturierung von Familiensituationen, das heißt durch die damit verlangsamte und intensivierte Reflexion der eigenen Rolle mit der gestalterischen Umsetzung. Es entsteht Flexibilität durch das Erproben anderer Konstellationen, durch das Sichhineinversetzen in andere Rollen. Aber auch durch das Experimentieren mit Techniken und Verfahren, das Auswählen einer Szene, die Entscheidung für ein eigenes Ausdrucksmittel und die sachgerechte Umsetzung wird die Intensität und emotionale Involviertheit mit dem Thema gesteigert. Schließlich wächst dadurch, dass etwas gestaltet hervorgebracht wird, das Kompetenzgefühl. Hiermit verbindet sich Stolz auf das Dargestellte, das Selbstbewusstsein im Vergleich mit Werken anderer, die Selbsteinschätzung und die Sprachentwicklung werden gefördert – insbesondere durch das Präsentieren der Werke im Spiel oder einer Ausstellung. Durch die Auseinandersetzung mit anderen Lebensentwürfen, mit Mustern in anderen Schülerarbeiten und Kunstwerken wird Verstehenskompetenz entwickelt. Kurz: Ich-Identität wird ausgebildet.

Subjektorientierung heißt, den Kindern mit Blick auf ihr Spielvermögen, auf ihre Darstellungsfähigkeiten und Ausdruckswünsche hin, sinnvolle Aufgaben zu stellen. In der Reflexion über das Gestaltete und mit der Kommunikation über Bilder, über Verfahren und Themen, mit Recherchen zu Künstlern usw. entwickeln sich jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Basiskompetenzen zu bezeichnen sind. Erst anschlussfähiges, abrufbares Wissen und Können, das die Kinder für sich nutzen und für neue Aufgaben einsetzen können, sind als Basiskompetenzen zu bezeichnen, die es zu vermitteln gilt.

Anschlussfähiges Wissen im Kunstunterricht

Anschlussfähiges Wissen umfasst Basiskenntnisse und grundlegende Kompetenzen, die ein Fundament bilden, das Voraussetzung ist, um neues Wissen zu integrieren. Im Grundschulunterricht werden solche Basiskompetenzen vermittelt, die in den folgenden Schuljahren ausdifferenziert werden können. Allerdings entsteht anschlussfähiges Wissen nur dann, wenn es auch in Anwendungszusammenhänge mündet. Wenn das Gelernte nicht in Anwendungskontexte eingebunden wird, bleibt es inhaltsleer und gerät wieder in Vergessenheit. Deshalb ist es erforderlich, dass die Lerninhalte mit der kindlichen Lebenswelt verknüpft werden bzw. dass diese von der kindlichen Lebenswirklichkeit ihren Ausgang nehmen. Beschäftigen wir uns beispielsweise mit dem Thema Farbe, ist es wenig sinnvoll, Farbkreise auszumalen. Vielmehr ist eine Sensibilisierung für Farbphänomene notwendig: genaues Beobachten von Farbigkeit im Klassenzimmer, von Farbnuancen, die sich im Sonnenschein verändern, Gespräche über die Funktion von Farbe als Signalfarbe auf Warnschildern usw. Im Laufe ihrer Grundschulzeit sollen die Schülerinnen und Schüler neben der Gegenstandsfarbe die Ausdrucksfarbe, die symbolische Farbigkeit und den allegorischen Einsatz von Farbe kennenlernen. Dies sind Kategorien, die als grundlegendes Wissen über Farbe gelten. Exemplarisch visualisieren die folgenden Abbildungen diese genannten Kategorien.

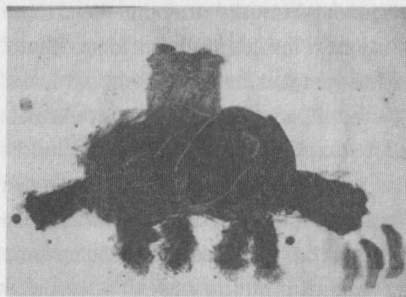


Abb. 2) Aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth

Die Freude an Farbwirkungen und Farbstimmungen – wie hier bei den Wohlfühlfarben und den traurigen Farben (Abb. 2) – oder an dem Herstellen von Farbe aus Erde, kann genutzt werden, um über Farbkontraste und Farbwirkungen zu sprechen. Werden diese Erkenntnisse dann so angewendet, dass die Katze in ihrem Charakter und der Winter in seiner Kälte getroffen wird, ist davon auszugehen, dass es den Kindern auch gelingt, sich individuell durch Farbe ausdrücken zu können oder allegorische Bilder wie den

Winter farblich und inhaltlich nachvollziehbar zu gestalten. Farben zu erforschen, herzustellen, mit Farbe zu experimentieren, sich mit Farbe auseinanderzusetzen, Farbwirkungen zu verstehen, Farbe in bestimmten Kontexten zu deuten und Farbbeziehungen im Rahmen von Werkbetrachtungen herzustellen sind dann sinnvoll, wenn der Transfer in das individuelle Ausdrucksrepertoire erreicht wird.

Ein anderes Beispiel für anschlussfähiges Wissen, das hier ganz konkret in Anwendungszusammenhänge überführt wird, resultiert aus der gestalterischen Beschäftigung mit den bildnerischen Mitteln in Werken von Wassily Kandinsky.

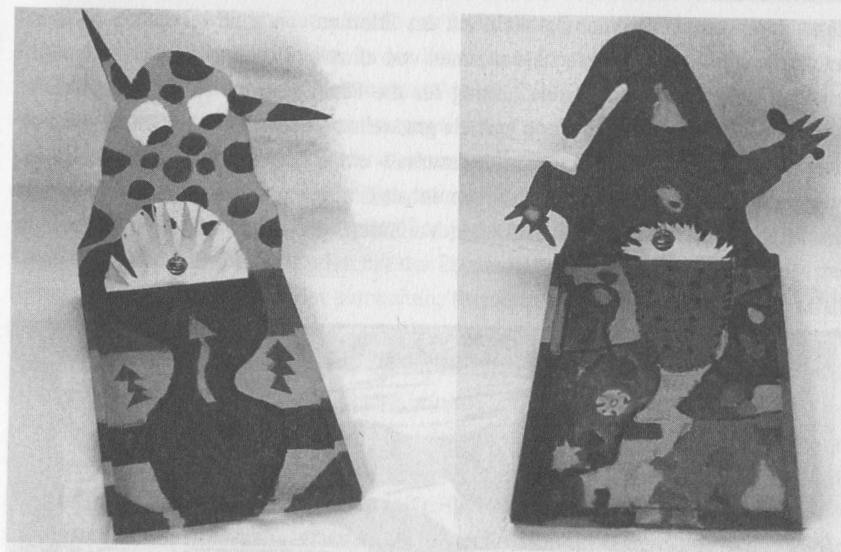


Abb. 3 und 4)

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Formensprache Kandinskys malerisch antizipiert haben, wird diese bei der farbigen Gestaltung von den aus Holz gebauten Flipspiegeln wieder aufgegriffen – insbesondere hinsichtlich einer einheitlichen farbigen Gesamtgestaltung (Abb. 3 und 4). Einzelne Formenübernahmen unterstützen darüber hinaus malerisch sinnvoll den Spielverlauf. Diese Unterrichtsergebnisse zeigen einerseits die Anwendung von Gelerntem im Bereich Farbe, aber andererseits den Erwerb von grundlegendem handwerklichem Vermögen wie sägen, feilen, schleifen, nageln, schrauben, leimen.

Wenn erlernbares Wissen und erlernbare Fertigkeiten nicht als fester Kanon, sondern als anschlussfähige Lerninhalte vermittelt werden, die selbst gesteuert für neue kom-

plexe Aufgaben genutzt bzw. in immer neuen Kontexten angewendet werden können, dann erst ist die Funktion des Erwerbs von Basiskompetenzen erfüllt.

Kompetenzstufen und niveaubestimmende Aufgaben

Dass insbesondere erlernbare Fähigkeiten ein Kompetenzniveau bestimmen, führt in unserem Fach – wie die meisten Lehrpläne zeigen – zu einer Reduktion des komplexen gestalterischen Prozesses auf isolierte bildnerische Techniken und Gestaltungsprinzipien – bis hin zur Fokussierung allein auf das Erlernen von handwerklichen Fertigkeiten. Dass aber auch das einfache Benennen von einzelnen technischen Verfahren, die das Kind beherrschen soll, keine Lösung für die Formulierung von Kompetenzstufen darstellt, liegt auf der Hand. Denn erst die graduellen Unterschiede in den Kompetenzniveaus verschiedener Jahrgangsstufen innerhalb einer Technik – etwa in der Umsetzung des Themas, der Reflexion von Form-Inhalt-Bezügen, der Nutzung von Kompositionsmitteln, Materialien und spezifischen Verfahren, der handwerklichen Bearbeitung etc. – bestimmen das Kompetenzniveau.

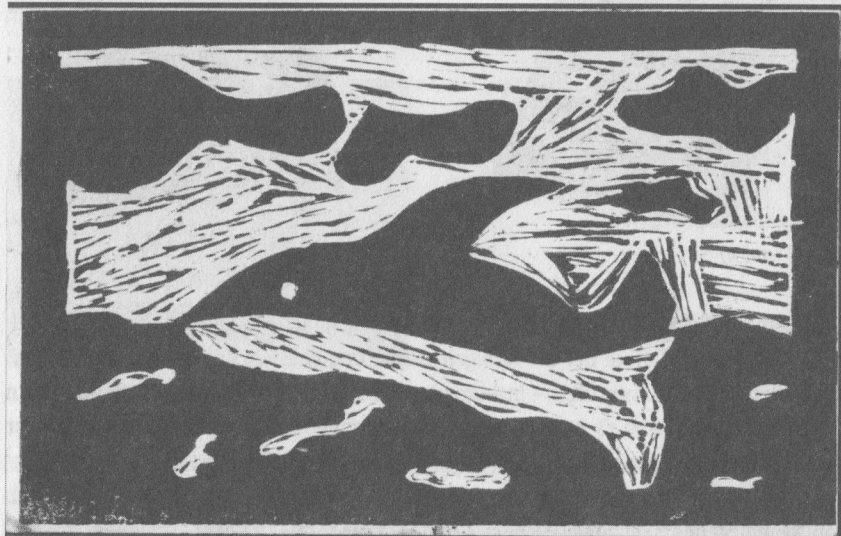


Abb. 5)

Erst wenn es Viertklässlern im Linolschnitt gelingt, beispielsweise eine spannungsvolle Hell-Dunkel-Komposition mit Kontrasten aus präzisen Flächen und rhythmisierenden Linien zu schaffen oder eine ausgewogene Figur-Grund-Beziehung herzustellen, die flächige und lineare Elemente so verknüpft, dass das Tier in seinem Lebensumfeld charakteristisch wiedergegeben wird, und darüber hinaus die Reproduzierbarkeit der Drucktechnik sinnvoll als Buchillustration eingesetzt wird usw., ist von einer anspruchsvollen Bearbeitung einer gestalterischen Aufgabe zu sprechen (Abb. 5).

Doch alle – auch die in diesem Text – genannten Basiskompetenzen sind so allgemein formuliert, dass es schwierig würde, damit Kompetenzniveaus zu bestimmen.

Die Kriterien der Fachlehrpläne und die mir bekannten Versuche, niveaubestimmende Aufgaben zu entwickeln, münden in der Regel in das Aufzählen von handwerklichen Kenntnissen und Wissen um bildnerische Mittel. Zugleich wird in den Kompetenzformulierungen auf Allgemeinplätze ausgewichen – wie etwa die Fähigkeit zur Wahrnehmungsdifferenzierung, zur Materialerkundung, zum Experimentieren usw., ohne dass eine Konkretisierung dessen erfolgt, was damit als eindeutige Kompetenz gemeint ist. Die Lösung für die Formulierung von Kompetenzniveaus kann im Grunde nur in der Komplexität der Aufgabe verbunden mit der Eigenständigkeit der Ideen bzw. der gestalterischen Umsetzung und in der sinnhaften, themengemäßen Anwendung der Verfahren liegen. Hier müssen die Versuche fachlicher Kompetenzbestimmung ansetzen.

Doch zusätzlich wird das Erfassen von Kompetenzniveaus durch ein weiteres fachspezifisches Problem erschwert: Denn Kinder bringen von sich aus höchst unterschiedliche Darstellungskompetenzen mit, die wir als originäre bildnerische Ausdrucksweisen wertschätzen und die wir in ihrer Unterschiedlichkeit erhalten, entwickeln und fördern wollen, statt sie zu vereinheitlichen. Das heißt: Einerseits sollen also möglichst homogen vergleichbare Kompetenzen erfasst, andererseits möglichst heterogene bildnerische Ausdrucksfähigkeiten gefördert werden. Gibt es eine Chance, diesem Spagat gerecht zu werden? Lassen sich diese Anforderungen vereinen? Zweierlei Perspektiven sollten m.E. angestrebt werden: Freilich müssen im Kunstunterricht gestalterische, technische und handwerkliche Kompetenzen erworben werden, die als anschlussfähiges Wissen, anknüpfend an die kindliche Lebenswelt, als Kompetenzniveaus zu formulieren sind. Die zweite Perspektive richtet sich auf weitere spezifische Anforderungen unseres Fachs – besonders darauf, das kreative Vermögen der Kinder zu schulen, das experimentelle Erproben zu unterstützen, die Erfahrung von Widerständigem im Gestaltungsprozess zuzulassen usw., Anforderungen, die so elementar in unserem Fach sind, dass sie ebenfalls als Basiskompetenzen wahrgenommen werden müssen, die erworben werden können – auch wenn dies möglicherweise ein Widerspruch zu den curricularen Anforderungen bedeutet.

Kreativität, Experiment und Widerstand

In der Kreativitätsforschung werden als Kriterien für kreatives Vermögen genannt:

- Sensitivität – als Empathiefähigkeit zur Einfühlung in das Dargestellte, für die Farbgebung, die Form, die Komposition, das Motiv, die Situation, das Problem
- Fluktualität – als Einfalls- und Denkflüssigkeit, die nötig ist, um vielerlei Assoziation und inhaltliche Verknüpfungen herzustellen, etwa beim Ideen entwickeln im gestalterischen Prozess oder beim Betrachten von Bildern und Kunstwerken
- Flexibilität – als qualitativer Aspekt des Ideenreichtums, der die Unterschiedlichkeit der Ideen oder Lösungsansätze für ein bildnerisches Problem, die Nutzung eines Materials oder z.B. die Interpretationsansätze eines Werkes meint
- Originalität bedeutet, unkonventionelle Ideen für die Anwendung von Materialien, Werkzeugen und Verfahren zu haben, Motive eigenständig zu entwickeln oder experimentelle Lösungen auszuprobieren
- Komplexitätspräferenz meint die Vielschichtigkeit von Überlegungen zu einem Thema in Produktion und Rezeption oder auch die Durchdringung eines Sachverhalts
- Elaborationsfähigkeit bezieht sich auf die Unterscheidung guter und schlechter Ideen, auf das Einbinden von Kenntnissen, auf das Vermögen zu klassifizieren, einzuordnen, zu beurteilen – auch die eigenen Fähigkeiten
- Ambiguitätstoleranz beinhaltet die Motivation, Neugier, Interesse, Überraschung, Humor und Toleranz.

Beobachtet man die Schülerinnen und Schüler in ihrem Vermögen, bildnerisch zu gestalten und über Gestaltetes zu sprechen, so können rasch spezifische Kompetenzen festgestellt werden, die den oben genannten Kriterien für Kreativität entsprechen: Einige Kinder können in kurzer Zeit viele verschiedene Ideen entwickeln, besitzen jedoch kein Durchhaltevermögen, ihre Ideen auch im Material umzusetzen. Andere Kinder arbeiten intensiv und detailgenau an einer Sache – die Fähigkeit zu experimentieren, verschiedene Verfahren auszuprobieren, fehlt ihnen jedoch. Manche Schülerinnen und Schüler weisen ein großes Gespür für Farbgebung auf, andere wiederum sind grafisch oder konstruktiv begabt, einige können hervorragend über Bilder diskutieren, andere treffsicher verschiedene Sinnschichten von Kunstobjekten erfassen. Die Stärken und Schwächen unserer Schülerinnen und Schüler in den kreativen Feldern herauszu-

finden, ist unsere Aufgabe. Wir müssen die Kinder in Bezug auf ihre verschiedenen kreativen Kompetenzen beobachten, einschätzen und fördern. Denn dann können wir sie in ihrer Persönlichkeit stärken und damit die identitätsstiftenden Chancen unseres Faches nutzen. Gerade sozial schwache, wenig geförderte Kinder profitieren stark, wenn sie im Hinblick auf die genannten kreativen Merkmale einer Person Unterstützung erhalten (Kirchner/ Peez 2009). Mit dem genauen Beobachten der Kinder hinsichtlich ihrer kreativen Fähigkeiten und gezielter Förderung werden subjektorientierte Basiskompetenzen entwickelt.

Es sollte möglich sein, Verfahren zu entwickeln, um Basiskompetenzen so zu erfassen, dass sowohl die Subjekt- wie die Sachorientierung Eingang finden kann. Wissen und Können im Fach Kunst ist einerseits an kunstwissenschaftliche Inhalte und bildnerische Techniken gebunden, andererseits an die altersgemäße Bildsprache und die damit verbundenen Ausdruckspotentiale der Kinder im Grundschulalter. Hinzu kommen die Ideenentwicklung, die Ausdauer, die Risikofreude, der Umgang mit dem Material usw. Im Herstellungsprozess sowie die reflexive Beschäftigung mit Bildern und Objekten. Die genaue Beobachtung der Kinder und das Fördern ihrer Selbsteinschätzung im bildnerischen Gestalten – ausgehend von den Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie mitbringen, heißt, im permanenten, immer wieder neuen Dialog über das Gestalten und Gestaltetes zu sein. Das bedeutet, dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelelemente wie Materialien, Motiv, Gegenstände, bildnerische Mittel usw. in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Darüber hinaus gilt es, gestalterische Strukturen zu erkennen, Motive Themen zuzuordnen, zu kategorisieren sowie Kontexte zu erschließen, in die ein Objekt eingebettet ist.

Genau dies sind jene Fähigkeiten, die in den Studien PISA und IGLU in Bezug auf das Erschließen von Texten abgefragt wurden. Als Lesekompetenz, um diskontinuierliche Texte zu verstehen, die sich auf Quellen, Tabellen oder Karten stützen, wurden folgende Fähigkeiten erfasst: erkennen, wiedergeben, anwenden, darstellen, ausdrücken, schlussfolgern, interpretieren, bewerten.

Diese Fähigkeiten sind jenen vergleichbar, die notwendig sind, um sich dem Sinngehalt von Bildern, Kunstwerken und anderen visuellen Phänomenen anzunähern. Für die höchste Stufe der Lesekompetenz gab es für die PISA-Forscher zwei Kriterien: Erstens die Fähigkeit, Informationen aus Unbekanntem und Komplexem zu ermitteln, diese zu interpretieren und zu bewerten sowie zweitens, sich neue Themen anzueignen.

Der Kunstunterricht verlangt von Kindern genau dieses Vermögen, simultan erscheinende, komplexe Gebilde aktiv zu entwickeln, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, ihnen Sinn zu geben und sich mit neuen Themen zu befassen. Bildnerische Sinnkon-

stitution erfordert, nichtlineare Strukturen miteinander in Beziehung zu setzen und flexibel zu denken. Der Unterschied zur Textfassung mag dabei sein, dass der Zugang lustvoller ist, weil Sinnlichkeit und affektive Anmutung sowie der Aufforderungscharakter von Material oder Interaktion den Zugang erleichtern.

Die durchaus in sinnvoller Weise zu formulierenden Basiskompetenzen sollten neben den traditionellen Lernzielen auch die fachspezifischen Möglichkeiten unseres Faches, die spezifischen Bildungschancen, die ihren Ausgang bei den Ausdrucksbedürfnissen, dem spielerischen Vermögen, der Experimentierfreude und dem Forscherdrang der Kinder nehmen, beinhalten. Speziell die mit unserem Fach eng verknüpften kreativen Anteile müssen als Basiskompetenzen festgehalten werden, dürfen in diesem Kontext nicht verloren gehen, sondern sollten integriert werden. Zudem gilt es als erwiesen, dass stabile emotionale, soziale und kommunikative Kompetenzen zum selbst gesteuerten Lernen beitragen und dadurch überdurchschnittliche fachliche Ergebnisse erzielt werden (Peschel 2008). Insbesondere durch das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit wird das Lernen unterstützt. Und gerade das Gestalten fördert diese Kompetenzen in weitaus höherem Maße als andere Fächer.

Literatur

- Bamford, Anne (2007): Bildbereit: Die Bedeutung visueller Bildung. In: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung, München
- Bering, Kunibert (2006): Visuelle Kompetenz. Kunst und die Orientierung in kulturellen Kontexten. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.) (2009): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung, Oberhausen
- Blohm, Manfred (4/2009): Bildkompetenzen und Kunstunterricht. In: BDK Mitteilungen
- Feindt, Andreas (2010): Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit. In: Friedrich Jahresheft 2010, Seelze
- Glas, Alexander (2006): Bildkompetenz und Sprachkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München
- Glas, Alexander/Sowa, Hubert (2006): Gestaltungskompetenz. Begriffsklärung und Beispielfelder. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München
- Grünewald, Dietrich/Sowa, Hubert (2006): Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München
- Kirchner, Constanze (Hg.) (2009): Kunstunterricht in der Grundschule. Lehrer-Bücherei: Grundschule. 2. Aufl., Berlin
- Kirchner, Constanze/Peez, Georg (2009): Praxis Pädagogik: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern, Braunschweig
- Kirchner, Constanze (2009): Kunstpädagogik für die Grundschule, Bad Heilbrunn
- Kirchner, Constanze (2008): Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten, Seelze-Velber
- Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2006): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II, München
- Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Grundschule: Gestalten. <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/lpgsgest.pdf> (Zugriff am 30.05.2010)
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Sachsen-Anhalt: Niveaubestimmende Aufgaben für die Grundschule: Gestalten. <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/nivgsgest.pdf> (Zugriff am 30.05.2010)
- Lersch, Rainer: Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. www.schulpaedagogik-heute.de (Zugriff am 10.03.2010)
- Moegling, Klaus: Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. www.schulpaedagogik-heute.de (Zugriff am 10.03.2010)
- Niehoff, Rolf (2006): Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München
- Peschel, Falko (2008): Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen zulassen – ein konsequentes Modell der Öffnung von Unterricht. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/ Palentien, Christian (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden

- Regel, Günther (2006): Die Kunst ist nur ein Weg ... Überlegungen zu den Bildungsstandards im Fach Kunst. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München
- Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen
- Seumel, Ines: Rezeptionskompetenz. Die Kunst des Kunstaufnehmens erlernen. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.) (2006): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München
- Wagner, Manfred (2003): Kreativität und Kunst. In: Berka, Walter/Brix, Emil/Smekal, Christian: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst, Wien u.a.
- Wenrich, Rainer: »Standards« in der Bildung. Problemlage und Begriffsdiskussion. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.) (2006): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München
- Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold: Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In: Zirfas, Jörg/Liebau, Eckart (Hg.) (2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste, Bielefeld

Ästhetische Erziehung als integratives Bildungsziel

Georg Theunissen

Im vorliegenden Beitrag geht es um Vorstellungen eines Kunstunterrichts (synonym: Fach oder Lernbereich Kunst; Kunsterziehung; Kunstpädagogik; künstlerische Bildung; Gestalten; ästhetische Erziehung) mit behinderten und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Diese Überlegungen bleiben jedoch nicht auf den heil- oder sonderpädagogischen Arbeitsbereich begrenzt, sondern es werden Möglichkeiten eines gemeinsamen Lernens behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler mitgedacht. Beginnen möchte ich mit einem bemerkenswerten, modern anmutenden Ansatz aus der »Geschichte der ästhetischen Erziehung« – dem Konzept des Kunsterziehers Erwin Heckmann.

»Heilpädagogische Kunsterziehung« nach Erwin Heckmann

Im Jahr 1935 erscheint von Erwin Heckmann das Buch »Wege zur Erweckung der Kunstkräfte im Kinde und Jugendlichen«, in dem er seine Vorstellungen einer Kunsterziehung zusammengetragen hat. Diese gehen auf langjährige praktische Erfahrungen zurück. Erklärtes Ziel seiner Schrift ist es, keine methodischen Rezepte oder Anleitungen für bildnerisches Gestalten, sondern Anregungen für eine Kunsterziehung zu geben. Dabei ist es ihm um die Erweckung, Freilegung, Förderung und Unterstützung von schöpferisch-künstlerischen Kräften und Begabungen zu tun. Solche Potentiale seien allzu oft unter dem »Zwang bloßer Nützlichkeitsziele« (Heckmann 1935, 3), der Vermittlung von »Technik- und Werkstoffkenntnissen« (6) oder einer verstandesmäßigen gestalterischen Ausbildung (7) unterdrückt und ignoriert worden. Daher gelte es durch ein breites Angebot ästhetischer Materialien und Aktivitäten die kindliche oder jugendliche Seele »von bereits eingetretenen intellektuellen Hemmungen« (3 f.) freizusetzen und Freude am ästhetischen Tun zu wecken, um »so der Entwicklung der schöpferischen Persönlichkeit Bahn zu brechen« (5). Zugleich könnten dadurch auch Störungen, Disziplinprobleme, Zerstreuung und »Hemmungen aller Art (...) beseitigt (werden), wie Schüchternheit und Mutlosigkeit, Mangel an Selbstvertrauen, Ungeschicklichkeit und Zurückschrecken vor technischen Schwierigkeiten aller Art« (9).

In der Tat betrachtet Heckmann sein Programm als eine »Heilpädagogik« (36), die die Chancen ästhetischer Werkstoffe und Aktivitäten zu nutzen weiß. Bemerkenswert ist,